



**HAL**  
open science

# Les épreuves locales de légitimité des réformes pédagogiques

Hugues Draelants

► **To cite this version:**

Hugues Draelants. Les épreuves locales de légitimité des réformes pédagogiques: Pour une prise en compte des obstacles institutionnels au changement. M. Frenay et X. Dumay (éds). Un enseignement démocratique de masse. Une réalité qui reste à inventer, Presses universitaires de Louvain, pp.121-139, 2007. halshs-00143975

**HAL Id: halshs-00143975**

**<https://shs.hal.science/halshs-00143975>**

Submitted on 29 Apr 2007

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# Les épreuves locales de légitimité des réformes pédagogiques

Pour une prise en compte des obstacles  
institutionnels au changement

---

Hugues Draelants

## Introduction

Depuis le début des années 1990, le système scolaire belge francophone fait l'objet d'une succession de réformes pédagogiques. Les transformations introduites sont relatives soit au *curriculum* (adoption d'un curriculum basé sur les compétences, fixation d'objectifs à atteindre en termes de « socles de compétences », « compétences terminales », « profils de qualification » ; organisation par cycle de deux ans avec promotion automatique), soit aux *orientations pédagogiques générales* qui doivent être épousées par les enseignants (promotion d'une pédagogie constructiviste et différenciée, partant de la préoccupation centrale de l'apprentissage par l'élève), ou encore aux *modalités d'évaluation* (basée sur les compétences à atteindre et distinguant l'évaluation formative et certificative)<sup>1</sup>.

Il est notoire que, dans l'ensemble, sur le terrain, ces nouvelles normes pédagogiques ont été accueillies plutôt fraîchement. Fondamentalement, la légitimité de fait de ces réformes et leur acceptabilité politique posent question. Les chercheurs qui se sont penchés sur la mise en œuvre des politiques postérieures à la communautarisation ont en effet constaté combien celles-ci rencontrent des difficultés lorsqu'il s'agit de les mettre en œuvre au sein des établissements et des classes (Cf. Crahay et Donnay, 2001 ; Van Campenhoudt et al., 2004 ; Frenay et Maroy, 2004 ; Dupriez et Cornet, 2005 ; Mangez, 2006 ; Draelants, 2006). En outre, il apparaît que les chefs d'établissements et les enseignants sont capables de donner à travers un répertoire de stratégies individuelles et collectives un sens tout à fait imprévu à l'intention politique initiale. Ainsi, loin d'être des espaces d'exécution des politiques, les établissements et les classes constituent des espaces de contextualisation et de

---

<sup>1</sup> Voir notamment le décret « missions », décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre (Moniteur belge, 23 septembre 1997).

transformation de l'action publique. Notre intention dans cet article est précisément de contribuer à l'analyse des espaces locaux de mise en œuvre en apportant quelques éléments de réponse à la façon dont se construit (ou non) la légitimité de fait de la réforme dans les établissements et dans les classes, du point de vue des chefs d'établissements et des enseignants.

A cette fin, nous synthétiserons une série de résultats issus de notre thèse de doctorat (cf. Draelants, 2006). Notre travail a porté principalement sur les réformes pédagogiques entreprises au sein du premier degré de l'enseignement secondaire. Plus particulièrement encore, nous avons focalisé notre recherche sur l'interdiction du redoublement au sein du premier cycle et parallèlement sur les problèmes de mise en œuvre des premières et deuxièmes années « complémentaires » ; la question – plus récente – de l'introduction des nouveaux programmes par compétence a également été abordée dans notre enquête. Précisons enfin que les résultats présentés dans cet article reposent sur plusieurs études<sup>2</sup> qualitatives complémentaires réalisées entre 2002 et 2004 qui ont articulé différentes méthodes de collecte des données, les principales étant l'entretien semi-directif, et l'observation directe.

## 1. De l'importance d'analyser le sens local des politiques d'éducation

Un des implicites présents dans de nombreuses recherches et analyses des politiques éducatives est le fait que l'on considère la connaissance du système politique et la prise en compte de son importance par les enseignants comme quelque chose qui va de soi. Or cette hypothèse s'avère éminemment discutable, d'autant plus lorsqu'elle est non assumée, car rien ne permet de dire *a priori* qu'au sein de leur environnement éducatif ce sont les structures politiques du système éducatif qui sont les plus significatives pour les chefs d'établissement et les enseignants, sous prétexte que celles-ci auront finale-

---

<sup>2</sup> Les résultats présentés ici se basent principalement sur trois études de cas approfondies d'établissements scolaires (50 entretiens avec différents acteurs scolaires : chefs d'établissements, enseignants, éducateurs, élèves, parents ; observations ponctuelles de « temps forts » dans la vie des établissements ; analyses de statistiques et documents internes). Ils se basent également sur une monographie de l'intervention d'une équipe de conseillers pédagogiques dans un quatrième établissement à l'occasion de journées pédagogiques pour présenter et expliciter les programmes par compétences (3 observations d'interactions entre des groupes de conseillers pédagogiques et des enseignants ; 10 entretiens d'enseignants).

ment un impact dans les établissements et dans les classes. A cet égard, un premier constat issu de notre recherche, certes banal mais qui mérite d'être rappelé, est que les chefs d'établissement et les enseignants, contrairement à l'analyste des politiques publiques, ne sont pas concernés en premier lieu par le système politique et les politiques éducatives. Les acteurs scolaires locaux ont quantité d'autres préoccupations journalières généralement plus significatives à leurs yeux.

L'objectif que nous nous étions assigné dans notre recherche doctorale était précisément de comprendre le sens local de la réforme du premier degré. Pour ce faire, nous avons analysé la réforme du point de vue des chefs d'établissement et des enseignants et pris ceux-ci au sérieux, en particulier lorsqu'ils relataient des difficultés, plutôt que de les taxer d'emblée de résistants au changement, réflexe courant lorsque l'on adopte le point de vue du réformateur. Par ailleurs, quand bien même des formes de résistance au changement sont avérées, il s'agit de s'interroger : est-il à ce point inconcevable que si les enseignants « résistent » c'est peut-être parce que les réformes mettent effectivement en place des choses difficilement praticables ? Les critiques émises par les acteurs de terrain sont trop souvent réduites à du conservatisme (Gitlin & Margonis, 1995). Ce stéréotype, outre qu'il ne rend pas justice aux enseignants, tend à occulter le fait que les politiques publiques font aussi partie du problème (Ball, 1997). En l'occurrence, nos résultats mettent en évidence l'insuffisance du programme institutionnel de changement : les conditions de plausibilité ont manqué à la réforme du premier degré pour pouvoir être reçue positivement par les enseignants et les établissements.

Les buts et activités politiques s'insèrent en effet au sein d'un environnement institutionnel vaste qui exerce une multitude de pressions sur les enseignants et les établissements. Notre intention dans cet article consiste à comprendre quelles sont les préoccupations premières de ces acteurs, en rappelant les pressions ainsi que les institutions qui les sous-tendent. Ce faisant, nous mettrons en évidence certains des obstacles institutionnels au changement qui entravent ou compliquent singulièrement la tâche de mise en œuvre de la réforme sur le terrain.

## 2. Les acteurs et leurs scènes

Afin de comprendre les logiques d'action des chefs d'établissement et des enseignants et la manière dont ils perçoivent et mettent en œuvre (ou non) les réformes pédagogiques, il importe de référer leur comportement aux contextes d'action pertinents pour chacun de ces acteurs, à savoir l'établissement ou le niveau de l'organisation scolaire pour le chef

d'établissement et la classe, soit un espace intra-organisationnel partiellement autonome pour l'enseignant. Chacune de ces scènes ou contextes d'action se caractérise par une configuration d'acteurs qui lui est propre et par des contraintes différentes qu'il s'agit de bien cerner pour comprendre les épreuves locales de légitimité auxquelles se heurte l'action publique.

### 2.1. Acteurs pertinents et contraintes pour l'action au sein de l'établissement

La régulation politique, les règles émises par l'autorité publique (par ex. : les règles sur les modes de financement, la structuration et le mode d'organisation du système scolaire, les politiques publiques mises en œuvre) cadrent l'action des entités locales du système scolaire et influencent donc les logiques d'action. Il s'agit de contraintes communes à l'ensemble des établissements dont ils ne peuvent faire abstraction. Cependant, les logiques d'action des établissements influencent à leur tour la manière dont les règles vont être traduites localement et c'est sur ce second aspect que se centre ici notre analyse. Au niveau de l'implantation locale de ces politiques (particulièrement celles de nature pédagogique), les directions d'établissements conservent en effet une grande marge de manœuvre qui donne lieu à des traductions très différentes selon les situations (les acteurs sont susceptibles de contourner, de transformer ou d'utiliser stratégiquement les règles imposées).

Une pluralité de logiques d'action tant externes qu'internes coexistent dans tout établissement. Pour comprendre celles-ci, au-delà de la régulation politique évoquée plus haut, deux grands types de sources et de déterminants sont à considérer dans chaque cas : d'une part la position de l'établissement au sein de son espace local d'interdépendance et d'autre part les réalités culturelles et politiques internes à l'établissement.

Les actions des écoles sont partiellement déterminées par les positions qu'elles occupent par rapport aux écoles environnantes. Une description sociologique d'un établissement scolaire ne peut donc faire abstraction du contexte environnant celui-ci et notamment des relations qu'entretiennent entre elles les écoles d'un même espace local. Cela est d'autant plus vrai en Belgique francophone où conformément aux libertés d'offrir de l'enseignement et de choisir son école, les établissements se font concurrence sur un « quasi-marché » scolaire, afin d'attirer un public suffisant, puisque du nombre d'élèves inscrits dépend le financement de l'école. L'enjeu du recrutement n'est pas uniquement quantitatif, il est également « qualitatif » : les établissements cherchent généralement à être attractifs afin d'attirer un maximum de « bons » élèves ou, à défaut, afin de retenir les publics les plus

« scolaires ». Les logiques d'action ne se déduisent pas mécaniquement de la position de l'établissement. Néanmoins, celle-ci conditionne les logiques d'action possibles.

Les logiques d'action sont également tributaires des réalités culturelles et (micro) politiques internes à l'établissement. Chaque école peut être analysée comme une organisation scolaire à la fois semblable à n'importe quelle autre par sa structure et à la fois unique compte tenu de son histoire, des acteurs qui la composent, de sa dynamique de fonctionnement... autant d'éléments proprement internes cruciaux à étudier qui relèvent soit d'aspects culturels (valeurs, normes informelles, représentations partagées) soit d'aspects politiques (rapports de pouvoir à l'interne et modes de coordination locaux entre acteurs). On peut considérer que ces réalités culturelles et politiques dotent l'établissement d'une identité spécifique. Les logiques d'action de l'établissement peuvent avoir pour visée de maintenir celle-ci. Des tensions sont susceptibles d'apparaître entre ce qui est décrété au niveau législatif par la politique d'éducation et ce qui est inscrit, parfois de longue date, dans une identité d'établissement et qui définit un ordre local.

## 2.2. Acteurs pertinents et contraintes pour l'action au sein de la classe

La mise en œuvre se joue sur la scène organisationnelle de l'établissement mais elle se joue aussi sur la scène de la classe, sur laquelle l'enseignant est prioritairement actif. Pour l'enseignant, en effet, la réalité des établissements, c'est d'abord la classe dans laquelle il passe l'essentiel de son temps à l'école. Une organisation scolaire se compose en fin de compte d'une juxtaposition de classes, ces espaces cellulaires qui divisent, organisent et structurent le travail des enseignants et les ramènent *in fine* toujours à un face à face en huis clos avec leurs élèves. Tout enseignant est en effet confronté à une série d'invariants qui tiennent à la « forme classe ». Cette unité de base du travail enseignant n'a guère évolué depuis l'apparition de la « forme scolaire » il y a deux siècles. Bien qu'il existe une pluralité d'expériences du métier enseignant en fonction des conditions de travail assez inégales d'un établissement à l'autre, cette forme classe que l'on retrouve dans tout établissement scolaire définit au moins un invariant du métier, à savoir la gestion de la classe. Pour « faire cours », l'enseignant doit en effet « tenir sa classe », c'est-à-dire maintenir l'ordre dans la classe pour faire apprendre les élèves.

On pressent ainsi combien le rapport aux élèves<sup>3</sup> est structurant du travail enseignant et constitue le cœur de l'activité d'enseignement, quand bien même d'autres dimensions en font partie et tendent à se développer actuellement (le rapport aux collègues, la formation et le développement professionnel, la participation à des tâches organisationnelles). Au-delà de la classe, ce sont donc les élèves (présents dans la classe) qui représentent aux yeux des enseignants le « contexte » de travail le plus important. Nous verrons ainsi que les élèves exercent une influence – indirecte – très importante sur la réception et la mise en œuvre des réformes pédagogiques dans la mesure où, pour les enseignants, la question clé pour apprécier leur applicabilité consiste généralement à s'interroger sur les conséquences constatées des réformes sur les élèves et sur le travail au sein des classes. Du point de vue des enseignants, la grille de réception de la réforme la plus structurante, c'est l'élève, car en définitive, ils doivent toujours d'une manière ou d'une autre s'adapter aux élèves qu'ils ont face à eux.

### 3. Les épreuves locales de légitimité des réformes pédagogiques

Il s'agit maintenant d'envisager concrètement comment les réalités et les pratiques locales conditionnent la réception et la mise en œuvre des politiques d'éducation au niveau de l'établissement (ou du point de vue du chef d'établissement) et au niveau de la classe (ou du point de vue de l'enseignant). Nous montrerons en particulier quelles sont les épreuves locales de légitimité de la réforme qui se posent sur ces deux scènes. S'interroger sur la légitimité de la réforme, telle que les acteurs scolaires locaux la perçoivent, nous paraît essentiel dans la mesure où réussir le changement en éducation suppose d'agir par légitimation. En effet, alors qu'au sens juridique, la qualité de légitimité est assimilée à celle de légalité, c'est-à-dire la conformité à la loi, dans une perspective sociologique, la légitimité de l'action publique n'est pas réductible à la question de la légalité et du respect des procédures démocratiques de gouvernement. En d'autres termes, si la légitimité des politiques d'éducation au sens de leur légalité ne pose guère de problème, en revanche le fait que la réforme ait force de loi ne suffit pas pour convaincre les enseignants de son bien-fondé. En effet, plus encore que dans d'autres domaines, le changement en éducation ne se décrète ni ne s'impose, le mi-

---

<sup>3</sup> Outre l'enseignement proprement dit et la surveillance, le rapport aux élèves comprend la participation à des activités parascolaires, des rencontres avec les parents ou du tutorat, ainsi que tâches directement associées à l'enseignement (préparation des leçons, correction et évaluation des devoirs et contrôles...).

nistère a besoin de l'adhésion intime des acteurs locaux à son projet, ce qui suppose que ceux-ci perçoivent les changements promus comme légitimes.

### 3.1. La scène de l'établissement

L'analyse comparée de la réception et de la mise en œuvre de la réforme du premier degré, dans trois établissements scolaires belges contrastés en termes de position hiérarchique sur le quasi-marché et de projets pédagogiques a d'une part révélé que la lecture faite par les établissements de la politique d'éducation varie considérablement d'une école à l'autre et d'autre part que celle-ci est associée aux priorités et projets locaux (logiques d'action de l'établissement), eux-mêmes liés à la position de l'établissement dans la hiérarchie scolaire locale et à la nature de l'identité de l'établissement.

Au niveau de l'établissement la légitimité de la réforme dépend de la perception éventuelle de tensions entre la réforme et la ou les logiques dominantes de l'action locale. Il apparaît ainsi que lorsque la réforme est perçue comme une opportunité, au sens où elle vient renforcer, ou légitimer les identités et logiques d'action locales, les établissements tendront à s'engager dans la réforme, voire à récupérer celle-ci. A l'inverse, lorsqu'une réforme est perçue comme menaçante pour la position et/ou l'identité de l'établissement, celui-ci aura tendance à faire l'impasse sur la réforme, à ignorer celle-ci, de manière à éviter de perturber son fonctionnement local. Entre ces deux stratégies, idéales-typiques, faut-il le préciser, des stratégies intermédiaires sont possibles. Les établissements peuvent, par exemple, adopter symboliquement la réforme sans que celle-ci n'affecte en profondeur le travail de l'équipe éducative, en reprenant le langage officiel (par exemple les concepts centraux de la réforme) ou en rendant visible les changements opérés dans le sens de la pression externe sans rendre compte des pratiques qui vont à son encontre (par exemple en instaurant un programme de remédiation spécifique pour élèves en échec parallèlement à l'organisation implicite de classes de niveau).

Illustrons ces résultats par une description très succincte des situations rencontrées dans les trois établissements étudiés<sup>4</sup>.

Au sein de l'Institut Sainte Madeleine, la représentation collective du public et de l'action éducative est traditionnellement marquée par une forte concentration sur l'élève pris dans sa globalité et une action éducative principalement expressive. L'établissement vise explicitement la réussite scolaire du

---

<sup>4</sup> Les noms des établissements ont été modifiés afin de conserver leur anonymat.



plus grand nombre et, pour ce faire, il veille à s'adapter aux besoins du public et à s'investir dans le soutien des élèves en difficulté sur le plan scolaire ou comportemental. Sainte Madeleine s'apparente ainsi à une école spécialisée dans le soutien des élèves en difficulté, par opposition aux écoles plus « élitistes » qui « mettent peu de moyens dans le soutien des élèves en difficulté ». Cette logique d'action permet à l'école d'occuper une « niche » (Dupriez et Cornet, 2005) au sein du marché scolaire local. Dès lors, la logique d'action de Sainte Madeleine s'est vue légitimée et renforcée par la philosophie égalisatrice qui sous-tend la réforme du premier degré d'une double manière : d'une part en offrant à l'établissement scolaire un critère de légitimité externe et central qui permet d'assurer la reconnaissance d'une culture locale à la marge du système, et d'autre part en fournissant à l'équipe éducative des outils et des concepts pédagogiques (organisation en cycle, pédagogie de la réussite, remédiation) qui retraduisent les intentions égalitaires locales sous la forme d'un langage reconnu par le législateur.

Dans l'Athénée Meunier, le type d'élèves recrutés s'est, de l'avis des acteurs, un peu dégradé ces dernières années. En raison de fermetures d'écoles dans la commune voisine – une des communes les plus pauvres de la région – et par le simple jeu de l'organisation des transports en commun, l'établissement a recueilli nombre d'élèves d'origine turque et maghrébine en provenance de ces quartiers environnants. Le classement récent de l'établissement en discrimination positive reflète cette situation. Le préfet n'a pas l'impression de pouvoir faire grand chose pour contrôler le type de public qui fréquente son établissement. Dès lors, face à cette évolution, la direction tente de préserver la réputation de son établissement – que l'on peut décrire comme une bonne école populaire – en mettant tout en œuvre pour éviter l'étiquette d'école « difficile » ou d'école « à problèmes ». De fait, l'école a connu quelques problèmes de discipline mais a rapidement réagi et on peut décrire sa logique d'action comme une logique de maintien de l'ordre afin de préserver l'équilibre organisationnel interne et la réputation de l'école. Cette logique s'observe par le renvoi d'un nombre conséquent d'élèves, par l'installation de barrières sur tout le périmètre de l'école pour ne pas se laisser envahir par le quartier, par l'engagement d'un proviseur chargé de la discipline... La logique locale centrée sur la discipline et l'ordre éducatif rentre en tension avec la logique égalitariste de la réforme. La réaction de l'école consiste dès lors à contourner la réforme ou à pervertir son esprit initial dans la manière de l'appliquer, afin de mettre celles-ci au service de la logique d'action de l'établissement. Cela se donne par exemple à voir dans la mise en œuvre de l'année complémentaire. Ainsi, l'établissement a mis spécialement en place pour ces élèves un cours d'« éducation à la citoyenneté », qui a pour objectif de rappeler aux élèves

les règles de base du vivre ensemble et d'inculquer certaines normes disciplinaires que l'école juge qu'ils n'ont pas acquises.

Enfin, à l'Athénée Boileau, un établissement en position dominante et qui jouit d'une grande réputation dans la région, la culture de l'établissement qui valorise fortement l'élitisme et l'excellence académique, est également menacée par les buts des politiques éducatives récentes. En outre, ces dernières années, compte tenu de la baisse démographique, Boileau est confronté à un problème de recrutement, particulièrement au sein du premier degré où une perte considérable d'élèves met en péril les emplois enseignants dans ce degré. Dans ce contexte, la logique d'action poursuivie par la direction de l'établissement consiste en une politique d'ouverture au premier degré. Cette logique d'ouverture relative au premier degré ne signe toutefois pas la disparition de la logique élitiste qui reste très vivace dans les degrés supérieurs. De la sorte, le fonctionnement des deux premières années de l'enseignement secondaire apparaît comme découplé de celui du reste de l'école. La mise entre parenthèses de la logique élitiste au cours des deux premières années permet en outre à Boileau d'afficher une image plus légitime dans le contexte politique et pédagogique de l'« école de la réussite » tout en sauvegardant le fonctionnement sélectif dans les cycles supérieurs.

### 3.2. La scène de la classe

Au niveau de la classe, la réforme tire sa légitimité du point de vue de l'enseignant principalement lorsqu'elle passe le test de la pratique en classe. Contrairement à l'idée reçue, les enseignants n'apparaissent pas fondamentalement « résistants au changement ». Certes, leur attitude vis-à-vis de la politique d'éducation est éminemment critique compte tenu de l'histoire récente des relations entre le monde enseignant et le monde politique, les luttes sociales passées ont laissé des traces. Toutefois, la grande majorité des enseignants accepte sans rechigner de se remettre en question et de procéder à la mise en œuvre des réformes. Les nouvelles prescriptions pédagogiques sont alors testées à travers un processus d'essais et d'erreurs et seront acceptées à condition qu'à travers celles-ci apparaissent, au plan de la vie quotidienne (c'est-à-dire de la pratique du métier en classe avec les élèves), des possibilités effectives qui viennent démontrer que les propositions nouvelles ne sont pas que verbiage abstrait d'intellectuels. C'est l'épreuve ou le test que doit subir la réforme pour être reconnue comme légitime, du point de vue d'une majorité des enseignants. En l'absence d'une telle concrétisation, la neutralisation se renforce et l'effet de bon sens joue alors en faveur des formes établies, les modèles nouveaux apparaissant comme issus de bonnes intentions, mais quelque peu irréalistes. L'analyse montre que dans de nom-

breux cas (la majorité de ceux rencontrés) c'est ce qui se produit. Les enseignants se sentent alors libres d'adapter les réformes. Soulignons que la conservation d'un quant-à-soi pédagogique de la part des enseignants n'est pas uniquement une question pratique de mise en œuvre, c'est aussi plus largement un enjeu professionnel. Il s'agit pour les enseignants d'affirmer leur autonomie vis-à-vis de l'Etat et de divers experts en pédagogie. Dans la mesure où ils sont sur le terrain, les enseignants ont le sentiment d'être les mieux placés, et donc les plus compétents, afin d'estimer la faisabilité des réformes pédagogiques.

Les élèves ont donc un effet indirect important sur la mise en œuvre de la réforme. En l'occurrence, dans le cas de la réforme du premier degré, les élèves font plutôt office de frein au changement. En effet, en 1994 suite à l'interdiction du redoublement au sein du premier degré et à l'instauration d'un passage automatique de classe, les enseignants constatent que les élèves ne travaillent plus. La réforme est accusée d'engendrer un manque de sérieux de la part des élèves, la suppression du redoublement tuerait le sens de l'effort. Ce problème de mobilisation des élèves au travail entraîne des conséquences négatives pour les élèves : ceux et qui n'ont pas travaillé, parce qu'ils n'ont pas saisi à temps l'importance de la première orientation qui se joue au terme du premier degré et parce qu'ils n'y étaient pas contraints, se retrouvent, lorsqu'ils sont en échec, au pied du mur, renvoyés vers les filières techniques et professionnelles. Les enseignants invoquent également des conséquences négatives sur leur propre travail : en l'absence de la menace du redoublement, les enseignants ont beaucoup de difficultés à motiver les élèves, mais également à tenir la classe, à maintenir leur autorité. D'où une évaluation très négative de la mesure de suppression du redoublement prise à l'occasion de la réforme du premier degré<sup>5</sup> par les enseignants, considérée par beaucoup comme une « ineptie », une « erreur ridicule », une « réforme catastrophique »...). Au fond, ce qui semble poser problème et que les enseignants regrettent c'est le rapport instrumental au savoir et à la scolarité dont font preuve les élèves. Beaucoup d'élèves travaillent d'abord pour la note (plutôt que par intérêt intellectuel), la réforme se heurte à ce minimalisme.

Classiquement, les sociologues ont montré que le rapport instrumental au savoir est beaucoup plus répandu chez les élèves de milieux populaires que chez ceux issus de la bourgeoisie intellectuelle (Cf. Bourdieu et Passeron, 1964). Néanmoins, plus récemment, les recherches (Cf. Dubet, 1991 ; Barrère,

---

<sup>5</sup> Dans sa version de 1994, car par la suite la réforme sera révisée et la promotion automatique supprimée (décret du 19 juillet 2001 « relatif à l'organisation du premier degré de l'enseignement secondaire »).

1997) constatent que le calcul existe aussi et s'observe désormais largement chez les élèves issus de milieux favorisés ainsi que chez les bons élèves. A entendre les enseignants que nous avons rencontré, il semble en effet que l'instrumentalité du rapport au savoir devienne partout dominante. Un rapport théorique ou désintéressé au savoir se manifeste assez rarement, ce qui confirme l'épuisement du monde des héritiers et l'utilitarisme des « bons » élèves évoqué plus haut. Dans l'établissement Boileau, un établissement assez élitiste, on l'a dit, nous avons constaté que les enseignants n'étaient pas épargnés par le phénomène. Toutefois, les enseignants observent que le rapport instrumental des élèves à la scolarité est susceptible d'être compensé par un suivi parental qui reste lui socialement distribué. Ce qui entraîne des conséquences non négligeables sur l'investissement scolaire des élèves, même à (dé)motivation initiale égale. Des différences apparaissent également en fonction du type de cours : certains semblent davantage susceptibles de développer l'intérêt des élèves. Dans des cours comme ceux de religion, d'expression artistique ou de dessin, c'est-à-dire des cours qui représentent en quelque sorte une « respiration » par rapport aux cours à forts enjeux sur la scolarité (mathématiques, français, sciences, langues), les élèves ont moins tendance à se comporter de manière instrumentale.

#### 4. Les obstacles institutionnels au changement

Résumons nous. Nous avons plaidé pour une prise en compte du point de vue des acteurs scolaires locaux lorsqu'il s'agit de réfléchir à la mise en œuvre des réformes pédagogiques. Plutôt que d'appréhender le système scolaire par rapport à une rationalité externe, nous avons donc cherché à comprendre les logiques d'action ou la rationalité propre du système et des jeux d'acteurs qui y prennent place. Or, il convient de prendre conscience que les règles institutionnelles structurent les choix des acteurs locaux de telle manière que certains choix apparaissent plus « évidents » que d'autres. En ce sens, nous souhaitons développer ici l'idée que les institutions<sup>6</sup> représentent

---

<sup>6</sup> Par « institutions » nous désignons les nombreuses règles formelles inscrites dans la loi qui organisent le système scolaire. Précisons que celles-ci constituent des contraintes pour l'action mais également pour la cognition (cf. Douglas, 1999), les institutions représentent ainsi une série de réponses standardisées, des conventions qui semblent incontournables. Par exemple, avant l'apparition de la promotion automatique, la question « que fait-on pour les enfants en difficulté à la fin de la première année ? » ne se posait pas : le redoublement s'imposait naturellement comme la réponse adaptée, la manière dont on traite habituellement une telle situation (Draelants, 2006).

des obstacles au changement. En prolongement des résultats présentés plus haut, nous discutons deux obstacles institutionnels au changement : l'institution du quasi-marché et l'institution de l'évaluation traditionnelle, certificative.

#### 4.1. Le quasi marché comme mode institutionnalisé de régulation

La liberté d'enseignement est un principe organisateur majeur du système scolaire en Communauté française, notamment la liberté accordée aux parents pour choisir l'école de leurs enfants. Cette liberté de choix, instituée au départ pour organiser une transaction entre milieux sociaux catholiques et laïcs, et coulée dans plusieurs textes clés du système juridico-politique (Constitution, Pacte scolaire), tend, depuis une trentaine d'année, à changer de signification, sous l'influence notamment de la sécularisation accentuée de la Belgique. Elle devient de plus en plus une liberté « marchande », permettant aux parents de choisir l'école selon des critères renvoyant prioritairement à la « qualité d'enseignement » ou à des opportunités personnelles. On a ainsi pu montrer que le système scolaire belge se rapprochait d'un « quasi marché », tel qu'il est développé en Angleterre ou en Nouvelle Zélande, sans pour autant qu'on puisse dire que ce soit le résultat d'une politique volontariste et consciente. Si les effets du « quasi marché », en Belgique comme dans ces pays, tendent à accentuer la ségrégation scolaire et sociale entre établissements (Vandenberghe, 1998), le libre choix n'a jamais été défendu par les gouvernements en fonction comme vecteur d'une amélioration de la qualité des établissements. On peut même dire que le « quasi marché » a surtout été dénoncé pour ses effets négatifs. Néanmoins, le libre choix n'a jamais été non plus combattu explicitement par aucune formation politique et gouvernement, tant, jusqu'à présent, il est considéré comme un élément clé du « pacte scolaire » et des compromis de coexistence entre partis et milieux sociaux qu'il organise (Draelants et al., 2003).

Les chefs d'établissement doivent nécessairement tenir compte de l'existence du quasi-marché<sup>7</sup>. Il s'agit d'un principe de réalité. Par exemple, un chef d'établissement informé des résultats de recherche sur l'hétérogénéité des classes et convaincu du caractère positif de celle-ci, peut avoir envie de composer des classes plus hétérogènes dans son établissement mais sans doute hésitera-t-il à deux fois avant de franchir le pas, car il

---

<sup>7</sup> Nous l'avons vu, les logiques d'action des établissements sont partiellement dépendantes de la position de l'établissement occupé au sein du quasi-marché scolaire.

risque de s'aliéner une partie de ses enseignants et de perdre des élèves dont les parents n'apprécieraient pas la nouvelle politique de constitution des classes et *in fine* de se mettre professionnellement en péril. Le chef d'établissement, c'est son lot quotidien, est soumis à des pressions multiples et variées susceptibles de rentrer en tension et entre lesquelles il lui revient d'opérer des arbitrages. Or, dans un contexte de concurrence entre établissements, tout incite les dirigeants locaux (se comportant en « bons managers ») à privilégier les intérêts de son établissement et de ses collectifs et cela parfois au détriment de la lettre et de l'esprit de la loi. Zachary et Vandenberghe ont montré, sur base d'une enquête quantitative portant sur les chefs d'établissement du réseau libre, que parmi les contraintes ressenties par les directeurs au moment de déterminer leur offre de formation, les directives reçues du ministère sont citées comme des contraintes importantes. Toutefois deux autres contraintes semblent encore davantage prégnantes (plus fréquemment citées) aux yeux des directeurs : la « réputation » à entretenir et les demandes du public. Il n'est guère surprenant qu'une des préoccupations majeures des chefs d'établissement en Communauté française soit de maintenir la bonne réputation de leur établissement dans la mesure où ceux-ci perçoivent également la réputation comme le premier critère qui guide le choix de l'établissement par les parents (Zachary et Vandenberghe, 2002).

#### 4.2. L'évaluation traditionnelle certificative ou l'institution de la note

Le fait que certains élèves ne travaillent plus ou semblent nettement réticents à s'investir dans l'apprentissage dès lors que le passage de classe devient automatique révèle, on l'a dit, un rapport instrumental à la scolarité. Traditionnellement ce qui motive les élèves à travailler est le système de la note, lié aux modes traditionnels de l'évaluation scolaire. Simultanément, les enseignants privés de la notation comme outil de régulation rencontrent de sérieuses difficultés à motiver les élèves, à maintenir la discipline au sein de la classe. Enseignants et élèves avaient été habitués à fonctionner dans un système institutionnalisé, système bouleversé par l'introduction de la réforme. Il s'avère très difficile d'intéresser les élèves au savoir, pour le sens qu'il donne à la réalité, pour l'enrichissement personnel qu'il apporte, pour la mise en mouvement ou la satisfaction de l'esprit qu'il favorise, lorsqu'ils ont été soumis à un tel régime pendant plusieurs années (Perrenoud, 1998).

Le problème, comme le souligne Perrenoud, est que « toute évaluation formative se fonde sur le pari très optimiste que l'élève veut apprendre et a envie qu'on l'y aide, autrement dit qu'il est prêt à dévoiler ses doutes, ses lacunes, ses difficultés de compréhension de la tâche. (...) Plus on va vers

l'enseignement secondaire, plus l'évaluation formative se trouve en rupture avec les stratégies habituelles des élèves et exige une sorte de révolution culturelle, fondée sur une *confiance réciproque* et une *culture commune* qui rendent la transparence possible. » (1998, p. 177). Il faut donc éviter une vision naïve de l'élève, or c'est souvent celle qui prévaut dans les théories du changement sous-jacentes aux réformes pédagogiques, notamment dans le cas de la réforme du premier degré. Analysant les programmes de cours par compétences tant dans le réseau de la Communauté française que dans le réseau libre, Mangez met ainsi en évidence que les prescriptions pédagogiques sont en fait basées sur l'hypothèse invisible selon laquelle l'élève est collaborant (Mangez, 2006). Dans notre enquête, les enseignants rencontrés nous d'ailleurs ont souvent exprimé l'impression que la pédagogie par compétences avait été conçue pour un élève idéal, en net décalage avec la plupart des élèves réels, ceux qu'ils retrouvent face à eux.

Au fond, l'élève autonome n'apparaît pas par génération spontanée. Actuellement il est seulement à l'état de virtualité. Il s'agit en fait de s'interroger sur ce que les institutions ou les situations stabilisées en « conduites de vie » façonnent comme « types d'hommes » (Lahire, 2005). En ce sens, si nous ne disposons pas pour l'heure d'élèves autonomes c'est parce que nous n'avons pas les institutions qui vont avec. Au contraire, comme nous l'avons souligné, en Communauté française les institutions fabriquaient jusqu'à aujourd'hui des élèves qui fonctionnent à la note.

## 5. Légitimité des réformes et obstacles institutionnels

Selon le type d'obstacles institutionnels rencontrés, la question de la légitimité de la politique d'éducation se pose autrement aux acteurs impliqués. Ainsi, les établissements scolaires tiennent généralement compte de la demande parentale et du marché scolaire dans l'organisation de leur offre d'enseignement et dans la détermination de leurs projets pédagogiques. Ces demandes locales ne sont pas nécessairement en phase avec la réforme et peuvent donc saper sa légitimité, dans la mesure où, dans un contexte concurrentiel, l'intérêt premier d'un établissement est d'assurer sa survie et l'emploi du personnel enseignant et donc maintenir un recrutement suffisant. Dans leurs classes, les enseignants font face à d'autres règles et processus institutionnalisés. Afin de pouvoir donner cours dans de bonnes conditions, un de leurs premiers soucis consiste à « tenir » la classe et à créer les conditions à l'effort et à la participation de chacun au travail scolaire. Classiquement, les élèves ont été habitués à travailler en grande partie « pour des points », « pour ne pas redoubler », etc. Dans ce système, la promotion est devenue une visée en soi, un moteur pour la discipline et l'engagement des

élèves. Dans la mesure où l'obéissance et la mobilisation des élèves au travail passaient jusqu'ici largement par le maintien du droit accordé à l'enseignant d'autoriser ou d'interdire la progression des élèves d'une année à l'autre, il n'est pas si simple pour celui-ci de renoncer au redoublement du jour au lendemain. Les conditions de travail en classe et l'institutionnalisation des rapports entre enseignants et élèves tendent donc à délégitimer la réforme.

Les obstacles institutionnels à la réforme et au changement pédagogique demeurent largement des impensés politiques. La question du consentement des acteurs de terrain est trop souvent réduite à un simple problème de représentations sociales de la part des enseignants, représentations plus ou moins justes ou erronées et plus ou moins en phase ou en décalage par rapport à la philosophie qui sous-tend la réforme. Or, on le voit, la légitimation de la réforme ne peut se résumer à avancer des idées justes scientifiquement et moralement. La légitimité cognitive et normative est certes importante, elle est nécessaire mais nullement suffisante. Encore faut-il construire la légitimité *pragmatique*, c'est-à-dire mettre en place les conditions institutionnelles qui rendent recevables et praticables le changement et les nouvelles idées qui l'accompagnent. Le cognitivo-normatif et le pragmatique sont intimement connectés, les grandes idées abstraites et généreuses doivent trouver un écho dans l'expérience la plus concrète et quotidienne des acteurs. Construire la légitimité pragmatique commande de changer les institutions et pas seulement les individus.

Reconnaissons qu'il n'est pas évident politiquement de surmonter ces obstacles institutionnels. La remise en cause du quasi-marché de fait qui s'est instauré supposerait de remettre en cause par la même occasion la liberté d'enseignement ou de réguler strictement celle-ci. Or, le principe de la liberté d'enseignement inscrit dans la constitution belge, et réaffirmé lors des accords du pacte scolaire, paraît pratiquement intouchable – ou à tout le moins un sujet politiquement sensible – dans la mesure où il fonde la coexistence pacifique entre réseaux scolaires. Les responsables politiques belges en tiennent compte dans leurs velléités réformatrices. La remise en cause de la liberté d'enseignement n'est pas à l'agenda politique. Le rapport instrumental des élèves face à la scolarité lié à l'institutionnalisation de l'évaluation certificative est lui-même plus largement lié au rôle de sélection sociale de l'école dans la société. Celui-ci a été repensé. Il évolue progressivement. La sélection sociale opérée par l'école associée à l'évaluation certificative, n'a jamais été plus visible et dénoncée qu'aujourd'hui. L'évaluation formative est censée contrebalancer la logique de l'évaluation certificative. Les enseignants y sont progressivement formés et celle-ci s'installe petit à petit dans les pratiques pédagogiques. Malgré « l'école de la réussite », la sélection ne disparaît pas



pour autant, c'est le paradoxe de l'école démocratique de masse. Force est de constater qu'à travers l'éducation, l'enjeu reste autant de se classer que de se former. L'orientation stratégique au sein du système éducatif massifié est plus que jamais un enjeu important pour les familles, qui cherchent à améliorer ou au moins à conserver leur position sociale.

### Conclusion

Nous avons vu que, lorsque l'on s'intéresse à l'analyse des politiques d'éducation et aux articulations entre les intentions politiques et les réalisations concrètes dues à la réforme, on se confronte inévitablement à la question du consentement des acteurs scolaires. A cet égard, rappelons que le travail pédagogique n'est pas, à la différence du travail industriel, un ensemble de méthodes et de techniques que les acteurs peuvent changer, du jour au lendemain, si on le leur imposait ou si on leur en démontrait le bien-fondé. En conséquence, toute vision taylorienne de l'éducation s'avère inappropriée (Dubet, 2000). Les acteurs scolaires – notamment les chefs d'établissement et les enseignants, étudiés ici – sont dotés d'autonomie et agissent, dans leurs contextes locaux, comme des traducteurs de la politique et des co-producteurs du sens de l'action publique.

Nous avons précisément tenté de mieux comprendre ce qui se passe en termes d'interaction sociale dans les établissements et dans les classes à l'occasion de la réception locale et la mise en œuvre de la réforme sur le terrain. L'analyse du fonctionnement concret et quotidien de l'école nous a permis de décrire les principales épreuves de légitimité auxquelles les réformes pédagogiques sont susceptibles de se heurter. Fondamentalement, nous avons défendu la thèse qu'il existe des obstacles institutionnels au changement qui minent la légitimité pragmatique du changement et donc la plausibilité et l'efficacité de la réforme. Compte tenu de ces obstacles, chefs d'établissement et enseignants se retrouvent écartelés entre des choix difficilement compatibles. Le coût d'engagement dans le changement institutionnel étant particulièrement élevé, ces acteurs, lorsqu'ils ne sont pas militants pédagogiques, sont plutôt enclins à le délégitimer et à ne pas faire évoluer leurs comportements et leurs pratiques dans le sens espéré. C'est une réalité qui a longtemps échappé aux réformateurs<sup>8</sup>. Dans la mesure où les acteurs

---

<sup>8</sup> L'effort de compréhension du point de vue des professionnels manifesté récemment par les autorités à l'occasion du Contrat pour l'école semble indiquer que des progrès ont été réalisés en ce sens.

scolaires locaux jouent un rôle central dans l'évaluation de la faisabilité locale des politiques, on ne saurait trop recommander aux autorités publiques de penser les politiques davantage à partir des réalités vécues sur le terrain et de réfléchir aux diverses institutions qui font obstacle au changement et aux solutions qu'il y aurait lieu d'imaginer pour lever ces obstacles.

### Bibliographie

- Ball, S. (1997), Policy Sociology and Critical Social Research: a personal review of recent education policy and policy research, *British Educational Research Journal*, Vol. 23 (3), p. 257-274.
- Barrère, A. (1997), *Les lycéens au travail. Tâches objectives, épreuves subjectives*, Paris : PUF.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1964), *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris : Editions de Minuit.
- Crahay, M. & Donnay, J. (2001), *La mise en place de la réforme du premier degré de l'enseignement secondaire*, recherche inter-universitaire, Rapport de recherche auprès du Ministre de l'Enseignement Secondaire 2001, Université de Liège, DET.
- Douglas, M. (1999), *Comment pensent les institutions*, Paris : La Découverte.
- Draelants, H. (2006), *Politiques d'éducation et changement institutionnel. Le cas de la réforme du premier degré de l'enseignement secondaire en Belgique francophone*, Thèse de doctorat en sociologie, Université catholique de Louvain.
- Draelants, H., Dupriez, V. & Maroy, C. (2003), Le système scolaire en Communauté française, *Dossier du Crisp*, n° 59, Centre de Recherche et d'Information Socio-Politique, Bruxelles.
- Dubet, F. (1991), *Les lycéens*, Paris : Seuil.
- Dupriez, V. et Cornet, J. (2005), *La rénovation de l'école primaire. Comprendre les enjeux du changement pédagogique*, Bruxelles : De Boeck Université.
- Frenay, M. & Maroy, C. (Eds) (2004), *L'école, 6 ans après le décret « missions »*. *Regards interdisciplinaires sur les politiques scolaires en Communauté française de Belgique*, Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.

- Gitlin, A. & Margonis, F. (1995), The Political Aspect of Reform: Teacher Resistance as Good Sense, *American Journal of Education*, Vol. 103 (4), p. 377-405.
- Lahire, B. (2005), *L'esprit sociologique*, Paris : Editions La Découverte.
- Mangez, E. (2006), *Production, médiation et réception d'un nouveau référentiel pédagogique en Communauté française de Belgique*, Thèse de doctorat, Unité d'Anthropologie et de Sociologie, Université catholique de Louvain.
- Perrenoud, P. (1998), *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*, Bruxelles : De Boeck Université.
- Van Campenhoudt et al. (2004), *La consultation des enseignants du secondaire*, Rapport élaboré pour la Commission de Pilotage, Ministère de la Communauté française.
- Vandenberghe V. (1998), L'enseignement en Communauté française de Belgique : un quasi marché, *Reflets et perspectives de la vie économique*, 37 (1), p. 65-75.
- Zachary, M.-D., Vandenberghe, V. (2002), L'école et son environnement: pressions concurrentielles et stratégies de positionnement, in Maroy, C. (éd.), *Les établissements d'enseignement secondaire et leurs enseignants*, Bruxelles : De Boeck.